

Achhammer, Bettina

Förderung pragmatisch-kommunikativer Fähigkeiten bei Kindern - Eine gruppentherapeutische Intervention mit Methoden des Improvisationstheaters

Sallat, Stephan [Hrsg.]; Spreer, Markus [Hrsg.]; Glück, Christian W. [Hrsg.]: Sprache professionell fördern. Idstein : Schulz-Kirchner Verlag 2014, S. 142-148



Quellenangabe/ Reference:

Achhammer, Bettina: Förderung pragmatisch-kommunikativer Fähigkeiten bei Kindern - Eine gruppentherapeutische Intervention mit Methoden des Improvisationstheaters - In: Sallat, Stephan [Hrsg.]; Spreer, Markus [Hrsg.]; Glück, Christian W. [Hrsg.]: Sprache professionell fördern. Idstein : Schulz-Kirchner Verlag 2014, S. 142-148 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-118772 - DOI: 10.25656/01:11877

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-118772>

<https://doi.org/10.25656/01:11877>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, veröffentlichen oder widernutzig machen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Stephan Sallat | Markus Spreer | Christian W. Glück (Hrsg.)



Sprache professionell fördern

kompetent ↗ vernetzt ↗ innovativ ↗

Inhaltsverzeichnis

Inhaltsverzeichnis	7
--------------------------	---

EINFÜHRENDE HAUPTBEITRÄGE

<i>Stephan Sallat, Markus Spreer, Christian W. Glück</i>	
Sprache professionell fördern: kompetent-vernetzt-innovativ	14
<i>Marcus Hasselhorn, Stephan Sallat</i>	
Sprachförderung zur Prävention von Bildungsmisserfolg	28
<i>Julia Siegmüller</i>	
Forschung und Praxis der Kindersprachtherapie in den letzten 30 Jahren: Annahmen zu Wirkmechanismen der therapeutischen Intervention	40

THEMENBEREICH KOMPETENZ

Sprachförderung in der Kita

<i>Susanne van Minnen</i>	
SAuS - Sprache in Alltag und Spiel kompetent fördern	54
<i>Gudrun Hagge</i>	
IPK - Intensiv-Präventions-Kurse in Schleswig-Holstein im Kreis Rendsburg-Eckernförde	61
<i>Andrea Fuchs, Christiane Miosga</i>	
Eltern-Kind-Interaktionen mit Bilderbüchern und / oder Tablet PC?	66

Unterricht

<i>Margit Berg, Birgit Werner</i>	
PRIMA® Sprache – vergleichende Analysen zum Sprachverständnis bei Schülern der Klasse 3/4 an Grund-, Sprachheil- und Förderschulen	74
<i>Markus Spreer</i>	
„Schlage nach und ordne zu!“ Bildungssprachlichen Anforderungen im (sprachheilpädagogischen) Unterricht kompetent begegnen	83
<i>Anja Schröder</i>	
Förderung mathematischen Lernens mit Kindern mit Spracherwerbsstörungen	91

Lesen und Schreiben lernen

<i>Hubertus Hatz, Steffi Sachse</i>	
Differenzielle Effekte des schriftsprachlichen Anfangsunterrichts	100
<i>Reinhard Kargl, Christian Purgstaller, Andreas Fink</i>	
Morphematik im Kontext der Rechtschreibförderung – Chancen und Grenzen eines besonders effizienten Förderansatzes	107
<i>Karin Reber, Michael Kirch</i>	
Richtig schreiben lernen: Kompetenzorientierter, inklusiver Rechtschreibunterricht	114

Arbeit mit Texten

Michael Kalmár

Die LeseCheckBox des Stadtschulrates für Wien 122

Susanne Wagner, Christa Schlenker-Schulte

Sprach-, Lese- und Schreibförderung mit Dialog Journalen 129

Susanne Scharff, Susanne Wagner

Textoptimierung als Nachteilsausgleich für Kinder und Jugendliche mit Hör-/Sprachbehinderungen 134

Kommunikative Prozesse

Bettina Achhammer

Förderung pragmatisch-kommunikativer Fähigkeiten bei Kindern - Eine gruppentherapeutische Intervention mit Methoden des Improvisationstheaters 142

Sandra Schütz

Kommunikationsorientierte Aphasietherapie - Nette Plauderstunde oder evidenzbasierte Intervention? 149

Förderkompetenzen entwickeln

Yvonne Adler

Sprachförderkompetenz entwickeln - aber wie? 156

Detta Sophie Schütz

Die *Language Route* –Erzieherinnen als kompetente Sprachförderkräfte..... 162

Margrith Lin-Huber

Sprachbiografische Reflexionen in sprachheilpädagogischen Praxisfeldern 169

Professionalisierung

Manfred Grohnfeldt

Die Sprachheilpädagogik und ihre Dozentenkonferenz 176

Ulrich von Knebel

“Sprache kompetent fördern”: Was macht sprachbehindertenpädagogische Kompetenz aus? 182

Anja K. Theisel

Qualitätsmerkmale des Unterrichts mit sprachbeeinträchtigten Kindern und Schulleistungsentwicklung 189

Ute Schräpler

Sprachtherapeutische Praktika – Was können wir von der Schweiz lernen?..... 196

THEMENBEREICH VERNETZUNG

Interdisziplinarität in der Kita

Susanne Krebs

Interdisziplinäre Zusammenarbeit im schulischen Kontext am Beispiel der logopädischen Reihenuntersuchung (Triage) im Kindergarten 204

Inklusive Schule

Ellen Bastians

Best Practice Beispiel: Sprachheilpädagogik in der Inklusion..... 214

Marcella Feichtinger, Angelika de Antoni, Christine Merhaut, Deniz Zink-Böhm-Besim

„Wiener Sprachheilschule“ integrativ und inklusiv 221

Christiane Miosga

„Diversity in speech“: LehrerInnenstimme(n) in der inklusiven Schule 228

Herausforderung genetische Syndrome

Anke Buschmann, Stephan Schmid

Heidelberger Elterntraining zur Kommunikations- und Sprachanbahnung als Wochenend-
Workshop bei Kindern mit Deletionssyndrom 22q11 238

Reiner Bahr

Herausforderung Asperger-Syndrom: Möglichkeiten und Grenzen der Förderung in der
Sprachheilschule und in inklusiven Settings..... 244

Jeannine Baumann, Judith Beier, Irmhild Preisinger, Julia Siegmüller

Syndromspezifische Anpassungen an die Therapie der Wortfindungsstörung bei Kindern und
Jugendlichen mit Williams- Beuren- Syndrom. 250

Herausforderung auditive Verarbeitung und Wahrnehmung

Vera Oelze

Ist kompetente Sprachförderung im Lärm möglich?..... 258

Michael Willenberg

Möglichkeiten der individuellen und schulischen Versorgung mit
elektronischen Hörhilfen..... 265

Herausforderung unterstützte und unterstützende Kommunikation

Dorothee von Maydell, Heike Burmeister, Anke Buschmann

KUGEL: Kommunikation mit unterstützenden Gebärden – ein Eltern-Kind-
Gruppenprogramm zur systematischen Anleitung der engsten Bezugspersonen 276

Andrea Liehs

Unterstützte Kommunikation in der Sprachtherapie - (Sprach-) spezifische Diagnostik bei
Kindern mit unzureichender Lautsprache 283

Birgit Appelbaum

Gebärden / Handzeichen in der Arbeit mit sinnesbeeinträchtigten Menschen..... 290

Interaktion in der Kita

Simone Kannengieser, Katrin Tovote

Frühe alltagsintegrierte Sprachförderung – die Fachperson-Kind-Interaktionen unter der
Lupe..... 296

Stephanie Kurtenbach, Ines Bose

Sprachförderstrategien im Kita-Alltag - Analysen von Gesprächen zwischen Fachkräften und
Kindern 303

Ulrich Stitzinger

Bilinguale pädagogische Fachkräfte als vorteilhafte Ressource in der Arbeit mit mehrsprachigen Kindern?	311
---	-----

THEMENBEREICH INNOVATION

Diagnostik und Förderung

Sandra Neumann, Sandra Salm, Prisca Stenneken

Evaluation des „Fokus auf die Kommunikation von Kindern unter sechs (FOCUS-G)“ als neues ICF-CY Diagnostikum	320
--	-----

Wilma Schönauer-Schneider, Karin Reber

Schüler im Blick: Bausteine zur sprachheilpädagogischen Diagnostik IM Unterricht	327
--	-----

Ulla Licandro

Peerbeziehungen im Vorschulalter - Chancen für Sprachförderung und Sprachtherapie	335
--	-----

Stephan Sallat

Musik: Ein neuer Weg für die Diagnostik bei Sprachentwicklungsstörungen?	341
--	-----

Benjamin P. Lange, Nicole von Steinbüchel, Christiane Kiese-Himmel

Ausgesuchte Sprachentwicklungsleistungen von Kindergartenkindern mit und ohne musikpädagogische Förderung	348
---	-----

Evaluation von Fördermaßnahmen

Janina Müller, Anna Rysop, Christina Kauschke

Inputspezifizierung in der Sprachförderung – eine effektive Methode zur Verbesserung der Pluralbildung bei bilingualen Kindern?	356
---	-----

Dorothea Posse, Felix Golcher, Nathalie Topaj, Stefanie Düsterhöft, Natalia Gagarina

Die Wirksamkeit unterschiedlicher Sprachfördermaßnahmen bei jüngeren türkisch- und russisch-deutschen Kindern in Berliner Kindertageseinrichtungen - eine Studie des Berliner Interdisziplinären Verbundes für Mehrsprachigkeit (BIVEM)	361
---	-----

Raphaela Schätz, Heinz Mandl

Evaluation eines 2-jährigen Sprachförderprogramms für Grundschüler nicht-deutscher Erstsprache	368
--	-----

Beiträge von Forschungs- und Arbeitsgruppen

Ulrike Morawiak, Marlene Meindl, Daniel Stockheim, Maria Etzien, Tanja Jungmann

Alltagsorientierte Sprach- und Literacyförderung und dessen Effektivität – Erste Befunde des KOMPASS-Projektes	378
--	-----

Andreas Mayer

Früherkennung und Prävention von Schriftspracherwerbsstörungen im inklusiven Unterricht	390
---	-----

Forschungsgruppe Ki.SSES-Proluba

Die Ki.SSES-PROLUBA Längsschnittstudie: Entwicklungsstand zur Einschulung von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf „Sprache“ bei separierender und integrativer Beschulung.	402
--	-----

Anke Buschmann, Brigitte Degitz, Steffi Sachse

Alltagsintegrierte Sprachförderung in der Kita auf Basis eines Trainings zur Optimierung der Interaktion Fachkraft-Kind 416

Kathrin Mahlau

Das Rügener Inklusionsmodell (RIM) im Förderbereich Sprache Längsschnittstudie zur sprachlichen und schulleistungsbezogenen Entwicklung in unterschiedlichen schulischen Settings..... 426

Hans-Joachim Motsch, Dana-Kristin Marks

Der Wortschatzsammler -Strategietherapie lexikalischer Störungen im Schulalter 433

PRAXIS- UND WORKSHOPBEITRÄGE

Erika Menebröcker, Anne-Katrin Jordan

Durch Musik zur Sprache - Musiktherapeutische Sprachförderung in Kita, Schule oder freier Praxis 444

Katja Subellok, Kerstin Bahrfeck-Wichitill, Ilka Winterfeld

Schweigen braucht vernetzte Kommunikation - Transferarbeit in der Dortmunder Mutismus Therapie (DortMuT) 454

Maja Ullrich

Modellorientierte Diagnostik und Therapie kindlicher Aussprachstörungen 465

Kristin Golchert, Astrid Korneffel

Blockaden lösen- Praktische Einblicke in die Arbeit der Kasseler Stottertherapie..... 477

Veronika Molin (geb. Rank)

Das Konzept Schlaffhorst-Andersen in der Stimmtherapie 484

Arno Deuse

Auditive Verarbeitungs- und Wahrnehmungsstörungen (AVWS) - Risikofaktoren für weitere Störungen? 491

Marina Ruß

Das iPad in der schulischen und sprachtherapeutischen Arbeit 498

Heiko Seiffert

Methodische Möglichkeiten für die Unterstützung des Fast mappings sowie der phonologischen und semantischen Elaboration von Fachbegriffen im Unterricht..... 508

Katharina Kubitz, Olaf Reinhardt

Berufswegplanung mit hör- und sprachbeeinträchtigten jungen Menschen unter besonderer Berücksichtigung kommunikationspragmatischer Inhalte der Sprachtherapie 519

STICHWORTVERZEICHNIS..... 527

AUTORENVERZEICHNIS 533

Förderung pragmatisch-kommunikativer Fähigkeiten bei Kindern - Eine gruppentherapeutische Intervention mit Methoden des Improvisationstheaters

1 Wenn das Miteinandersprechen misslingt

Fallbeispiel

Der 10-jährige Peter betritt die Sprachtherapiepraxis und spricht unvermittelt alle wartenden Eltern und Kinder an, die irritiert von ihm abrücken. Als die Therapeutin das Wartezimmer betritt, geht er ohne Blickkontakt und ohne Begrüßung in den Therapieraum, während er betont, dass er schon sehr lange gewartet habe. Noch nicht im Zimmer angekommen fängt er an zu erzählen: Seine Geschichte ist gekennzeichnet von Unterbrechungen, Themenwechseln und vielen Informationen, die den Inhalt verschleiern. Immer wieder verfolgt er einen anderen Erzählstrang, sucht Wörter und verliert dabei sein Thema aus dem Fokus. Die Therapeutin versucht der Erzählung zu folgen und die Sachverhalte durch Nachfragen zu klären, wobei sie in ihrem Vorhaben stets unterbrochen wird, da ihr der Junge immer wieder ins Wort fällt. Schließlich beendet Peter seinen Bericht abrupt mit den Worten: und was machen wir jetzt?

Solche Situationen sind aus der Praxis bekannt und stellen Therapeuten und Lehrer zunächst vor eine große Herausforderung.

Peter zeigt neben formalsprachlichen Defiziten in Form einer semantisch-lexikalischen Störung einen eingeschränkten Blickkontakt. Die nonverbalen Signale der wartenden Eltern und Kinder scheint er nicht wahrzunehmen. Es findet keine Gesprächsinitiiierung statt, sodass die verbale Kontaktaufnahme missglückt. Ähnliches zeigt sich bei der Begrüßungssituation. Die Paarsequenz von Begrüßung und Gegengruß wird von ihm missachtet. Seine Erzählsequenz zeigt wiederum Defizite bei der Präsupposition. Peter geht nicht auf den Wissenstand seiner Gesprächspartnerin ein, sondern setzt Hintergrundwissen, das der Therapeutin nicht zur Verfügung steht, als selbstverständlich gegeben voraus. Seine Erzählung ist gekennzeichnet von Sprunghaftigkeit und unangemessener Wortschatzverwendung. Die Reparationsversuche seitens der Therapeutin ignoriert Peter und zeigt dabei Probleme beim Turn Taking.

Das eben geschilderte Fallbeispiel verdeutlicht Defizite in den pragmatisch-kommunikativen Kompetenzen. Das bedeutet, dass Fähigkeit zu situativ angepassten sprachlichen Äußerungen ebenso eingeschränkt sind, wie die Fähigkeit zu pragmatischen Schlüssen und das Erkennen und Beurteilen von missglückten Äußerungen (Dohmen, 2009; Möller & Ritterfeld, 2010). Das beschriebene Störungsbild kommt nicht nur

durch formalsprachliche Defizite zum Ausdruck, sondern zieht meist eine Vielzahl weiterer Beeinträchtigungen in psychosozialer Hinsicht nach sich (Ketelaars, 2010). Infolge dessen hat Peter Schwierigkeiten grundlegende Entwicklungsaufgaben, wie beispielsweise die Knüpfung von Sozialkontakten in der Schule altersadäquat zu meistern.

Pragmatisch-kommunikative Defizite sind bislang besonders im Zusammenhang mit Störungen des Autismus-Spektrums bekannt. Diese Defizite können mit vielen anderen Störungen assoziiert sein, aber auch in isolierter Form in Erscheinung treten (Cumings, 2009). Eine Grenzziehung ist nach aktuellem Forschungsstand nicht immer eindeutig möglich.

Definiert ist diese Kommunikationsstörung nach Glück (2007) als Auffälligkeit in der Sprachverwendung von Kindern und Jugendlichen, die aus einer mangelnden Anpassung an den jeweiligen Kontext resultiert.

2 Therapieansätze bei pragmatisch-kommunikativen Störungen

Das Störungsbild der pragmatisch-kommunikativen Störung (PKS) ist im deutschsprachigen Raum erst seit kurzer Zeit in den Fokus sprachtherapeutischer Forschung gerückt. Entsprechend besteht bisher kein Therapieverfahren, das auf die Besonderheiten dieses Störungsbildes zugeschnitten ist (Achhammer, 2014a). Die Übersicht über vorhandene Verfahren bei Dohmen (2009) zeigt, dass die zur Verfügung stehenden Ansätze meist originär für andere Störungsbilder konzipiert sind und zur Therapie von PKS in Auszügen adaptiert werden. Allerdings berücksichtigen sie den Zusammenhang zwischen sprachlichen Defiziten und daraus resultierenden Verhaltensauffälligkeiten meist nicht angemessen.

Ausgehend vom aktuellen Forschungsstand wurde deshalb ein Therapiekonzept entwickelt, das an den Besonderheiten des Störungsbildes ansetzt. Hierzu wurden evaluierte Therapieansätze aus dem angloamerikanischen Raum analysiert. Daraus lassen sich folgende Schwerpunkte für die Therapie von PKS ableiten (Achhammer, 2014b):

- Gesprächsorganisation
- Zuhörerverhalten
- Erzählfähigkeit

Die didaktisch-methodische Umsetzung dieser Inhalte erfordert einen flexiblen Rahmen, der die Fähigkeit vermittelt, auf wechselnde kommunikative Anforderungen adäquat zu reagieren (Achhammer, 2014b). Die Methoden des Improvisationstheaters erfüllen diese Ansprüche sowohl hinsichtlich der Inhalte als auch seitens der geforderten Flexibilität.

3 Therapie pragmatisch-kommunikativer Fähigkeiten mit Methoden des Improvisationstheaters (Therapie PraFIT)

3.1 Improvisiertes Rollenspiel als Therapiemethode

Die Adaption von Methoden des Improvisationstheaters zeigt sich in der Therapie von PKS als hilfreich. Das Improvisationstheater ist in der Theaterpädagogik verortet und arbeitet bewusst und gezielt ohne konkrete Textvorgaben (Achhammer, 2013). Durch Kreativität und die spontane Umsetzung von Vorgaben werden Szenen aus dem Stegreif improvisiert. Diese Form des Theaters bedient sich dabei Techniken, bei denen die kooperierende Zusammenarbeit der Akteure im Mittelpunkt steht. Kommunikation und Interaktion bilden die Grundlage der kreativen Neuerschaffung von Szenen und Geschichten, indem Ideen des Spielpartners aufgenommen und weiterentwickelt werden (Spolin, 2002). Auf diese Weise entsteht ein dialogischer Austausch der deutliche Parallelen zur Kommunikation aufweist, da sie im wechselseitigen Austausch von Äußerungen zwischen zwei oder mehreren Kommunikationspartnern stattfindet (Dohmen et al., 2009; Wendlandt, 2004).

3.2 Entwicklungsorientierung

Ein wichtiges Prinzip der Kindersprachtherapie ist nach Baumgartner (2008) die Entwicklungsorientierung. Als eine dem kindlichen Lernen naheliegende Form bietet sich das Rollenspiel zur Umsetzung der Inhalte an (Wildegger-Lack, 2011). Bezogen auf das Fallbeispiel von Peter ist dies die alters- und entwicklungsentsprechende Spielform, die eine Nachgestaltung zwischenmenschlicher Beziehungen ermöglicht (Él'konin, 2010). Dadurch werden kommunikative Fähigkeiten und eine kooperierende Interaktion gefördert. Das Lernen sozial und emotional mit den Peers zurechtzukommen und das Erlernen eines angemessenen Rollenverhaltens zählt nach Baumgartner (2008) neben dem sprachlichen Lernen zu den zentralen Entwicklungsaufgaben. Denn sprachlicher Erfolg mit Gleichaltrigen ist für Kinder von besonderer Bedeutung (Schelten-Cornish, 2010).

3.3 Gruppenintervention

Kommunikation ereignet sich zwischen Kommunikationspartnern. Deshalb ist für die Therapie von PKS die Implementierung als Gruppenintervention von besonderer Bedeutung. Gleichzeitig bildet dieses Setting die grundlegende Voraussetzung für das Rollenspiel. So benötigt diese Spielform Mitspieler, denn ohne die Interaktion mehrerer Spielpartner ist nach Spolin (2002) kein Spiel möglich.

Die Gruppensituation eröffnet somit neue therapeutische Handlungsoptionen und erweitert die inhaltlichen Möglichkeiten. Neben der themenzentrierten Arbeit in der gesamten Gruppe kann auch personenzentriert oder gruppenzentriert gearbeitet werden (Katz-Bernstein, 2002). Übungen können aber auch in der Kleingruppe durchgeführt werden (ebd.). Dadurch ist ein flexibles Eingehen auf die Anforderungen des

Themas und der Gruppe möglich. Hieraus ergeben sich häufig Situationen, die die Bedeutung des Zuhörerverhaltens verdeutlichen und für die Kinder praktisch erfahrbar machen.

3.4 Therapieziele

Die Intention von PraFIT und die entsprechenden Therapieziele lassen sich in kurzfristige, mittelfristige und langfristige Therapieziele unterteilen (Achhammer, 2014b). Als kurzfristige Therapieziele stehen bei dem Fallbeispiel von Peter Turn Taking, Blickkontakt, Wahrnehmung, Zuhörerverhalten, Wortschatzerweiterung und soziale Interaktion im Mittelpunkt. Mittelfristiges Ziel ist es einen kompetenten Einsatz von Sprache im Alltag zu erarbeiten und eine Verbesserung der Erzählfähigkeit zu erzielen. Langfristig soll durch adäquate Sprachverwendung in unterschiedlichen Kontexten die Teilhabe an der Gesellschaft ermöglicht werden (ebd.).

3.5 Aufbau, Inhalte und Methoden

Die Therapiebausteine von PraFIT spiegeln diese Ziele wider und werden in drei Ebenen eingeteilt, die in wechselseitiger Interaktion aufeinander aufbauen und durch die szenische Improvisation in soziale Interaktion eingebettet sind (vgl. Abb. 1). Mögliche Inhalte werden im Folgenden anhand des Fallbeispiels skizziert.

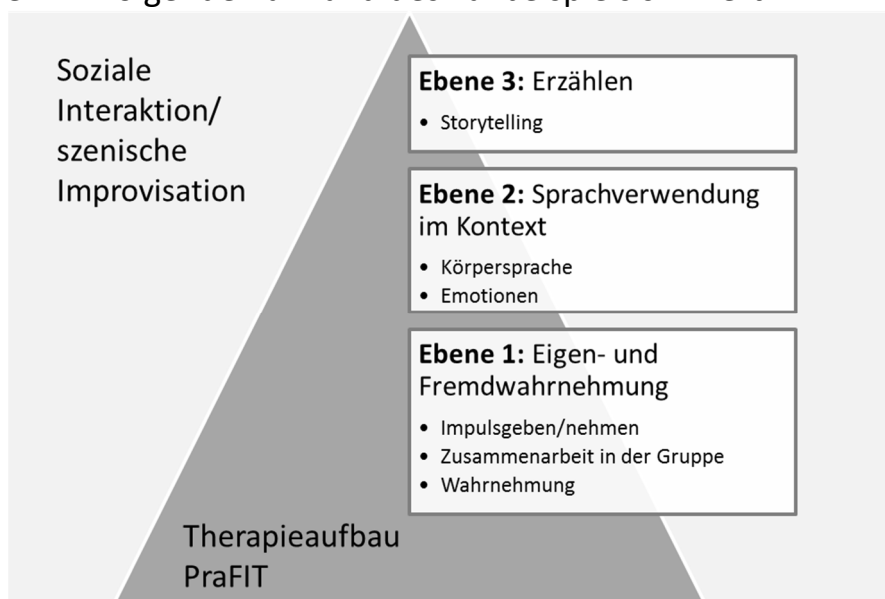


Abb. 1: Therapiebausteine PraFIT

3.5.1 PraFIT Ebene 1: Eigen- und Fremdwahrnehmung

Die Intervention mit PraFIT beginnt auf Ebene 1 „Eigen- und Fremdwahrnehmung“. Anhand der Übungsformate aus diesem Bereich soll Peter lernen, Impulse aufzunehmen und weiterzugeben. Dabei steht die Wahrnehmung dieser Impulse und der Mitspieler im Mittelpunkt. Die Zusammenarbeit als Gruppe ist hier im Fokus. Als Beispiel für eine Übung aus dieser Ebene eignet das Format „Ballwerfen“.

Hierbei wird ein Ball zunächst der Reihe nach im Kreis weitergegeben. Bevor der Ball jedoch an den nächsten Nachbarn „gesendet“ wird, wird mittels Blickkontakt seine

Bereitschaft überprüft. Erst wenn dieser das durch die Erwiderung des Blickkontaktes und durch ein Nicken bestätigt, wird der Ball geworfen (ausführliche Beschreibung bei Achhammer, 2014b).

Peter lernt dabei Blickkontakt herzustellen und darüber Kontakt zu seinen Peers aufzubauen. Gleichzeitig wird verdeutlicht, dass die Verantwortung für das Gelingen des Spiels bei beiden Interaktionspartnern liegt. Dies gilt nicht nur für den Blickkontakt, sondern auch für das Fangen des Balles, da das werfende Kind entscheidend zum Erfolg des Fängers beiträgt.

3.5.2 PraFIT Ebene 2: Sprachverwendung im Kontext

Ebene 2 nimmt schwerpunktmäßig die „Sprachverwendung im Kontext“ in den Fokus. Neben der Körpersprache wird die Wahrnehmung und der Ausdruck von Emotionen geübt.

Die in der Ebene 1 erworbenen Fähigkeiten werden aufgegriffen und beispielsweise im Übungsformat „Statuen bauen“ erweitert. Hier spielen die Kinder in Zweiergruppen. Sie stehen sich gegenüber, wobei ein Kind eine beliebige Haltung einnimmt und darin einfriert. Das andere Kind interpretiert diese und beschreibt daraus eine mögliche Rolle. Dazu werden die Fragen „Wer?“, „Wo?“ und „Was?“ geklärt. Die Entscheidung wie die Haltung interpretiert wird liegt dabei allein beim beschreibenden Kind. Neben dem Einsatz und der Deutung von Körpersprache lernt Peter Ideen anderer zu akzeptieren, auch wenn diese möglicherweise von seinen eigenen abweichen. Gleichzeitig werden die Inhalte einer Einleitung von Erzählungen vermittelt, was bereits die Grundlage für die Ebene 3 bildet.

5.2.3 PraFIT Ebene 3: Erzählen

Die dritte Ebene vereint die vorangegangenen Therapieinhalte und bearbeitet die Erzählfähigkeit. Dabei werden Grundlagen des „Storytellings“ vermittelt, mit denen die Kinder den Aufbau von Geschichten erlernen. Diese Inhalte entsprechen den Strukturen der bekannten Geschichtentheorien. Im vorliegenden Fall wäre die Umsetzung des Übungsformats „Diashow“ möglich. Hier stellen die Kinder pantomimisch in eingefrorener Haltung den Inhalt eines Fotos dar. Die Therapeutin übernimmt die Rolle der Erzählerin, die die dargestellten Bilder erläutert und daraus eine Geschichte entwickelt (ausführliche Beschreibung bei Achhammer, 2014b).

Peter stellt verschiedene Inhalte pantomimisch dar und setzt hier seine erlernten Fähigkeiten zur Körpersprache um. Gleichzeitig erhält er über die Therapeutin Input über die Geschichtsstruktur. In einem nächsten Schritt kann er die Rolle des Erzählers übernehmen und dabei seine Erzählfähigkeit trainieren. Dabei erhält er durch die Darstellungen der Gruppe visuell Ideen für mögliche Erzählansätze.

Fazit für die Praxis

Störungen der pragmatisch-kommunikativen Fähigkeiten erfordern einen Therapieansatz, der auf die Besonderheiten dieses Störungsbildes zugeschnitten ist. Die Intervention mit Methoden des Improvisationstheaters hat sich dabei als erfolgsversprechend gezeigt. Die Konzeption als Gruppenintervention birgt dabei ein Potential, das derzeit nur in geringem Ausmaß genutzt wird. Zu hoch scheint noch der organisatorische Aufwand im sprachtherapeutischen Praxisalltag. Allerdings bietet PraFIT nicht nur Therapeuten, sondern auch Lehrern zukunftsweisende Möglichkeiten für eine Umsetzung im inklusiven Setting.

Literatur

- Achhammer, B. (2013): Pragmatik-Therapie in der Gruppe. Förderung sozial-kommunikativer Störungen mit Methoden des Improvisationstheaters. In: C. Glück (Hg.): Fokus Pragmatik. Köln: Prolog. S. 169-189.
- Achhammer, B. (2014a): Pragmatische Störungen. In: M. Grohnfeldt (Hg.): Grundwissen der Sprachheilpädagogik und Sprachtherapie. Gemeinsamkeiten und Unterschiede. Stuttgart: Kohlhammer. S. 209-214.
- Achhammer, B. (2014b): Pragmatisch-kommunikative Fähigkeiten fördern: Grundlagen und Anleitungen für die Sprachtherapie in der Gruppe. München: Ernst Reinhardt Verlag. (in Druck).
- Achhammer, B. (2014c): Förderung pragmatisch-kommunikativer Fähigkeiten bei Kindern. Evaluation einer gruppentherapeutischen Intervention mit Methoden des Improvisationstheaters. Unveröffentlichte Dissertation. Ludwig-Maximilians-Universität München.
- Cummings, L. (2009): Clinical pragmatics. Cambridge, UK, New York: Cambridge University Press.
- Dohmen, A.; Dewart, H. & Summers, S. (2009): Das Pragmatische Profil. Analyse kommunikativer Fähigkeiten von Kindern. 1. Aufl. München: Elsevier, Urban & Fischer.
- Dohmen, A. (2009): Profile eingeschränkter kommunikativer Kompetenz von Kindern: Theoretische und praktische Orientierung zur Therapiekonzeption. In: Logos Interdisziplinär 17 (2), S. 118–128.
- Él'konin, D. B. (2010): Die Psychologie des Spiels. Berlin: Lehmanns Media.
- Glück, C. W. (2007): Pragmatische Störungen bei Kindern und Jugendlichen. In: H. Schöler (Hg.): Sonderpädagogik der Sprache. Göttingen: Hogrefe (Handbuch Sonderpädagogik, 1), S. 247–253.
- Katz-Bernstein, N. (2002): Gruppentherapie versus Einzeltherapie bei stotternden Kinder. In: N. Katz-Bernstein & K. Bahrfeck (Hg.): Gruppentherapie mit stotternden Kindern und Jugendlichen. Konzepte für die sprachtherapeutische Praxis. München: Reinhardt.
- Ketelaars, M. P.; Cuperus, J.; Jansonius, K. & Verhoeven, L. (2010): Pragmatic language impairment and associated behavioural problems. In: International Journal of Language & Communication Disorders 45 (2), S. 204–214.
- Kurt, R. (2012): Improvisation als Grundbegriff, Gegenstand und Methode der Soziologie. In: R. Kurt & U. Göttlich (Hg.): Kreativität und Improvisation. Soziologische Positionen. Dordrecht: Springer, S. 165–186.
- Möller, D., & Ritterfeld, U. (2010): Spezifische Sprachentwicklungsstörungen und pragmatische Kompetenzen. In: Sprache Stimme Gehör 34 (2), S. 84–91.
- Schelten-Cornish, S. (2010): Pragmatische Ziele und ihre Verwirklichung in der Sprachtherapie. In: Logos Interdisziplinär 18 (4), S. 293–301.
- Spolin, V. (2002): Improvisationstechniken für Pädagogik, Therapie und Theater. 6. Aufl. Paderborn: Junfermann.
- Wendlandt, W. (2004): Kommunikationstraining durch Improvisation. Eine Entdeckungsreise für KlientInnen und SprachtherapeutInnen. In: Logos Interdisziplinär, S. 204-211.

Wildegger-Lack, E. (2011): Therapie von kindlichen Sprachentwicklungsstörungen (3-10 Jahre). München: Reinhardt.

Weiterführende Literatur

Achhammer, B. (2013): Pragmatik-Therapie in der Gruppe. Förderung sozial-kommunikativer Störungen mit Methoden des Improvisationstheaters. In: C. Glück (Hg): Fokus Pragmatik. Köln: Prolog. S. 169-189.

Achhammer, B. (2014b): Pragmatisch-kommunikative Fähigkeiten fördern: Grundlagen und Anleitungen für die Sprachtherapie in der Gruppe. München: Ernst Reinhardt Verlag. (in Druck).

Masemann, S. & Messer, B. (2009): Improvisation und Storytelling in Training und Unterricht. Weinheim: Beltz.